



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

21 | 2010

Varia

Perception des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles par les professeurs stagiaires : existe-t-il une spécificité EPS ?

Jean-Pierre Levain et Denis Loizon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4741>

DOI : 10.4000/ejrieps.4741

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Jean-Pierre Levain et Denis Loizon, « Perception des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles par les professeurs stagiaires : existe-t-il une spécificité EPS ? », *eJRIEPS* [En ligne], 21 | 2010, mis en ligne le 01 juillet 2010, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4741>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Perception des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles par les professeurs stagiaires : existe-t-il une spécificité EPS ?

Jean-Pierre Levain * & Denis Loizon **

* IUFM de l'université de Franche Comté (Laboratoire de Psychologie UFC – EA 3188).

**IUFM de l'université de Bourgogne (Laboratoire SPMS- EA 4180).

Résumé

Cette recherche concerne la perception des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (AdPP) par l'ensemble d'une promotion de professeurs stagiaires des lycées et collèges et notamment ceux d'EPS. Nous entendons par analyse de pratiques professionnelles des dispositifs qui organisent un travail groupal de questionnement, réflexion, analyse collective et élaboration d'hypothèses prenant appui sur la présentation de situations professionnelles réelles. Quelles sont les principales spécificités de ces dispositifs ? Peut-on en préciser certains effets ainsi que leur niveau de pertinence et d'utilité. Comment sont-ils perçus par les professeurs stagiaires en lien à leur spécificité disciplinaire ? C'est à ces questions légitimes ainsi qu'à quelques autres, posées par différents acteurs de la formation des enseignants que prétend répondre cette recherche à un moment clé de réorganisation des cursus de formation.

Le travail de recherche que nous présentons vise à analyser la perception des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles chez une population de trente professeurs stagiaires en EPS comparée à une population de référence de cent quarante PLC2 de toutes disciplines. Nous avançons en effet l'hypothèse d'une perception différentielle des dispositifs d'AdPP en lien avec un marquage disciplinaire des identités professionnelles. Marquage particulièrement net en EPS pour différentes raisons parmi lesquelles :

- une formation contribuant à faciliter une détermination entre les différentes variables de la situation dans la construction d'un modèle cognitif de l'activité (Pastré, 2006) ;
- une éventuelle meilleure différenciation, au sein même de la formation, entre la forme opératoire des connaissances utilisées dans l'action et la gestion des situations et sa forme prédicative orale ou écrite (Vergnaud, 2003) ;

- une plus grande familiarité avec la dimension praxéologique du travail compte tenu des stages que les étudiants ont déjà réalisés durant leur cursus en licence STAPS et durant l'année de préparation au concours du CAPEPS.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que l'utilité d'un travail d'analyse des pratiques professionnelles, notamment dans sa dimension opératoire liée à l'aménagement et l'ajustement des conduites du professeur dans la gestion de la classe, sera mieux reconnue par les stagiaires EPS comparés à ceux des autres disciplines.

Dans cette perspective différentielle, nous comparerons l'ensemble d'une promotion de stagiaires PLC2 à une population de PLC2 EPS. L'effectif de ces derniers étant aujourd'hui numériquement faible, nous avons regroupé les populations de stagiaires EPS des deux IUFM des Universités de Bourgogne et de Franche-Comté de manière à pouvoir constituer une population d'au moins une trentaine de sujets.

Nous préciserons ce que nous entendons par « dispositif d'analyse des pratiques professionnelles ». Puis nous analyserons les différences de perception de tels dispositifs par les stagiaires eux-mêmes à partir d'un questionnaire incluant trois questions ouvertes à l'intérieur d'un protocole reposant sur l'analyse d'une véritable situation professionnelle présentée par écrit.

D'un point de vue méthodologique, nous détaillerons les grilles d'analyse de contenu que nous avons construites pour dépouiller les réponses. Enfin nous tenterons de préciser les filiations, mais aussi les ruptures entre les deux dispositifs analysés de manière à justifier le regroupement effectué. L'étude que nous présentons s'insère par ailleurs dans une recherche plus vaste, soutenue par le pôle nord-est des IUFM (PNE).

1. De quel dispositif d'analyse des pratiques s'agit-il ?

La nécessité de développer des compétences « à l'analyse » et « par l'analyse » des pratiques semble aujourd'hui un principe admis par bon nombre des acteurs de la formation des enseignants. Ceci étant, le terme même « d'analyse des pratiques » reste assez fortement polysémique et mérite une clarification (Perrenoud, 2001 ; Wittorski, 2003 ; Blanchard-Laville et Nadot, 2004 ; Altet, 2007). En effet, sur le terrain, les dispositifs en présence sont nombreux et les façons de faire multiples (Altet, 2002 ; Loizon, 2006 ; Méard, Bruno, 2004). Ces variations dépendant notamment des intentions et des usages qui président à l'élaboration des dispositifs, des orientations théoriques convoquées, du cadre de formation retenu, de différentes contraintes institutionnelles, de centrations spécifiques liées à l'analyse (Levain, Minary, à paraître). Les pratiques elles-mêmes

peuvent, comme le signalait déjà Jacky Beillerot (1996) il y a plus de dix ans, tout aussi bien renvoyer à des traces réelles de l'activité ou, plus fréquemment, à des représentations de pratiques sous forme de récits.

Notre étude concernant plus spécifiquement des dispositifs qui organisent un travail groupal de questionnement, de réflexion, d'analyse collective, d'élaboration d'hypothèses et de co-construction du sens de leurs pratiques par les acteurs eux-mêmes à partir de situations professionnelles réelles présentées sous forme de récits (Blanchard-Laville et Fablet, 2000 ; Boutin, 2001 ; Altet, 2007). Dans une telle perspective, l'analyse privilégie l'identification de situations signifiantes visant à développer l'intelligence des pratiques et la résolution des problèmes qui s'y posent dans une perspective de développement professionnel. La lecture y est majoritairement d'orientation psychosociologique (analyse des relations intersubjectives), mais aussi socio-institutionnelle et clinique (mais sans analyse du transfert), et parfois didactique (Nadot, 2003). L'analyse contribue à organiser une réflexion et une mise en cohérence entre les principales théories implicites du sujet et ses pratiques effectives tout en concourant à la mise au travail individuelle et collective des identités professionnelles (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). Le rôle et l'expérience de l'animateur y sont déterminantes (Altet, 2002). Aider à l'analyse ne signifie pas produire l'analyse à la place des membres du groupe, mais plutôt animer leur travail d'explicitation et d'élucidation du sens et des enjeux de leurs croyances, de leurs pensées, de leurs désirs, de leurs actions. L'animateur qui partage avec le groupe une même expérience professionnelle, devra se déprendre de l'illusion que sa pratique et l'interprétation qu'il en a, constituent le socle commun idéal à partir duquel peuvent ou doivent être analysées les pratiques des stagiaires.

2. Élaboration du questionnaire

À partir de trois questions ouvertes, nous avons élaboré un questionnaire prenant appui sur le récit d'une véritable situation professionnelle que nous avons soumis à l'ensemble des PLC2 de toutes disciplines. Ce questionnaire a été rempli à l'issue de la dernière demi-heure de la dernière séance d'analyse des pratiques professionnelles. Nous souhaitons tout d'abord, recueillir des données quant à la prise d'information en contexte par les professeurs stagiaires : sur quels éléments nodaux de la situation ou sur quels points spécifiques mettraient-ils plus particulièrement l'accent ? Nous voulions ensuite cerner leurs représentations du dispositif en contexte, et plus particulièrement leurs différents modes de conceptualisation du travail effectué : comment s'organiserait, selon

eux, un tel travail dans le cadre du dispositif habituel d'AdPP ? Enfin, nous désirions leur faire préciser l'évaluation qu'ils portaient sur l'utilité et la pertinence de ces dispositifs d'analyse des pratiques de manière plus générale.

La situation professionnelle présentée par écrit était complexe et concernait un problème disciplinaire pour lequel différents niveaux d'analyse pouvaient être distingués : l'élève, le professeur, le groupe classe, la famille, l'équipe, l'établissement, l'institution scolaire, la société :

Dans le cadre du dispositif d'analyse de(s) pratiques professionnelles, Olivier expose la situation suivante :

« J'enseigne les mathématiques dans une classe de quatrième particulièrement difficile, (8 élèves ont signé un contrat concernant la vie scolaire sur un effectif de 24). Suite aux conseils de mon tuteur, je décide de reprendre avec eux les principales règles de fonctionnement de la classe. Mais, alors même que j'écris une à une les règles au tableau, une élève sort un aérosol de laque et en asperge la tête et les yeux de ses voisins (ce que je ne remarque pas tout de suite malgré les rires car, chaque fois que je me retourne, cette élève a déjà caché l'objet sous sa table). Je tente de lui confisquer sa bombe, mais elle s'y cramponne en me disant violemment : « t'as pas le droit de me toucher ». Je veux l'exclure du cours ; elle refuse de quitter la classe. En l'absence du CPE, j'envoie alors un élève chercher le principal qui réprimande l'ensemble de la classe pour son comportement et ses mauvais résultats scolaires. Il sort finalement avec l'élève qui récolte un avertissement pour sa conduite du trimestre avec l'ensemble de ses professeurs (la bombe sera par la suite rendue aux parents). Je suis, au final, assez peu satisfait de la sanction retenue... »

Trois questions ouvertes complétaient cette présentation (le questionnaire comporte également huit questions fermées non présentées ici) :

- 1- Quels sont les éléments qui vous interrogent dans ce qu'exprime Olivier ?
- 2- D'après ce que vous avez vécu dans les séances d'analyse de(s) pratiques professionnelles, sur quoi, selon vous, le travail du groupe permettrait-il de mettre l'accent ? Avec quels enjeux, quels effets, quelle finalité ?
- 3- Que pensez-vous de l'intérêt qu'il y a à travailler ainsi ?

3. Analyse de contenu des réponses des professeurs au questionnaire

Le dépouillement de ces trois questions ouvertes repose sur la construction de trois grilles d'analyse de contenu permettant une catégorisation et un comptage des réponses. Nous

avons contruit les différentes catégories de réponses progressivement à partir d'une démarche empirique de construction et de regroupement en prenant appui sur un vaste prétest effectué en 2007 et composé de 150 questionnaires de PLC2 de toutes disciplines participant au dispositif. Après une première phase de stabilisation des grilles, celles-ci ont été validées à l'aide de la méthode des juges (Plaken, Hambleton, Jaeger, 1997). Deux chercheurs en psychologie cognitive externes à la recherche, ont ensuite vérifié sur vingt protocoles que chaque réponse pouvait être codée tout en ne relevant que d'une seule et même catégorie. Nous présentons ci-dessous les principales catégories de réponses construites à partir de l'analyse de contenu (Bardin, 1998) ; celles-ci étaient susceptibles d'être regroupées en « méta-catégories » d'un niveau plus général.

3. 1. Concernant la prise d'informations significatives

La première question ouverte spécifiait les éléments nodaux de la situation à partir desquels s'organisait la prise d'information des professeurs stagiaires. Nous en présentons les catégories de réponses les plus fréquemment citées ainsi que quelques exemples ; nous les avons regroupées en méta-catégories spécifiant quatre espaces spécifiques : (1) « du côté de l'élève » ; (2) « du côté du professeur » ; (3) « du côté de la classe » ; (4) « du côté des partenaires et de l'établissement ».

- 1- Du côté de l'élève : « que l'élève puisse amener un aérosol » ; « tutèlement / manque de respect / violence » ; « refus d'obtempérer / refus de sortir / refus de l'autorité » ; « recherche de conflit / provocation / culot / insolence / impunité » ; « gravité / violence / mise en danger d'autrui » etc.
- 2- Du côté du professeur : « manque de pertinence de l'écriture des règles » ; « manque de pertinence du recours au principal » ; « manque de pertinence de l'exclusion » ; « manque de pertinence de la confiscation / du contact physique » ; « perte de crédibilité / manque d'autorité / mise en difficulté du professeur » ; « se laisser dépasser par la situation / impuissance / solitude » ; « nécessité de poser lui-même sa propre sanction » ; « nécessité de dialogues et explications avec l'élève ou la classe » etc.
- 3- Du côté de la classe : « gestion de l'indiscipline / du climat classe » ; « caractère inadapté / insuffisant de la sanction » ; « nécessité d'une réflexion autour des droits, devoirs / contractualisation » ; « gestion des conséquences pour la classe / les élèves » etc.

- 4- Du côté des partenaires et de l'établissement : « conséquences de l'absence du CPE (Conseiller Principal d'Education) » ; « manque de concertation / manque de communication / manque d'options / manque de soutien » ; « rôle inadapté / contestable de la médiation du principal » ; « manque de pertinence d'une réprimande collective » ; « insuffisance du travail avec l'administration » ; « désapprobation de la remise de la bombe aux parents » etc.

3. 2. Concernant la manière dont serait travaillée cette situation selon eux

La deuxième question renvoyait à la manière dont les professeurs stagiaires conceptualisaient le travail effectué en groupe d'analyse ; nous souhaitions avoir accès aux représentations contextualisées qu'ils avaient du dispositif d'analyse des pratiques. Comme pour la question précédente, nous avons construit un premier ensemble de catégories permettant de classer l'ensemble des réponses obtenues, puis dans un deuxième temps, nous avons regroupé de manière significative, les classes de réponses les plus fréquemment citées dans cinq « méta-catégories » :

- 1- Restauration narcissique : « mutualisation / partage / échange / discussion » ; « dédramatiser / restaurer l'image du professeur / soutien » ; « exprimer son ressenti / parler de soi en toute confiance » ; « déculpabiliser le professeur » etc.
- 2- La situation et sa complexité : « évocation / exposition de la situation » ; « questionner / travailler la situation » ; « explicitation / analyse minutieuse » ; « recherche d'éléments déclencheurs » etc.
- 3- Réfléchir les représentations : « réfléchir la profession » ; « réfléchir la sanction » ; « réfléchir les représentations et attitudes du professeur » ; « recherche des causes et déterminants de la conduite de l'élève » ; « prise de recul / plus grande objectivité liées au travail en groupe » etc.
- 4- Ajustements déclarés des conduites : « recherche collective d'options » ; « travail sur la pertinence des réponses » ; « prise en compte de la spécificité du contexte » ; « restaurer un dialogue avec élèves » ; « valoriser l'élève, le responsabiliser » ; « améliorer la vie de classe » ; « gérer une situation de crise / réguler les comportements » etc.
- 5- Institution et partenariats : « travailler le rapport à l'administration » ; « travailler avec la famille » ; « collaborer avec l'équipe pédagogique » ; « travailler avec la vie scolaire » etc.

3. 3. Concernant l'intérêt éventuel d'un travail en analyse des pratiques professionnelles

La troisième question revêtait une importance particulière à nos yeux, puisqu'elle concernait l'évaluation, par les professeurs stagiaires eux-mêmes, de l'intérêt et de la pertinence d'un travail d'analyse des pratiques. La grille de dépouillement que nous avons construite pour cette troisième question comportait trente catégories (classes de réponses) qui pouvaient se regrouper en trois « méta-catégories » dans lesquelles les réponses se distribuaient de manière homogène. Ces catégories permettaient alors de préciser les trois grandes fonctions du travail groupal :

- 1 Une fonction contenante : « partage / mutualisation / échange / appartenance à un collectif » ; « dédramatisation / soutien / réassurance / empathie » ; « cadre permettant l'écoute et / ou l'expression » ou, en négatif cette fois, « cadre perçu comme rigide / ne permettant pas de se livrer » ; « effectif trop nombreux » ; « dispositif de peu d'intérêt » etc.
- 2 Une fonction structurante : « prise de distance / recul / réflexion / analyse » ; « questionnement collectif / travail groupal » ; « confrontation/ controverse » ; « aspect structurant du cadre » ; « travail de mise en mots » ; « analyse de la complexité » ; « développement de l'identité professionnelle » ou, en négatif : « lenteur / débat trop long / ennui » ; « trop grande singularité des contextes » ; « manque de rigueur / psychologie sauvage » etc.
- 3 Une fonction opératoire : « résolution de problèmes / recherche de pistes et solutions » ; « généralisation d'options » ; « réajustement des pratiques » ; « développement de nouvelles compétences » ou, de manière négative, « absence de conseils / de solutions » etc.

4. Comparaison des deux dispositifs d'AdPP en présence

Nous avons choisi, pour mener à bien cette étude comparative, de regrouper les professeurs stagiaires en EPS des IUFM de Bourgogne et de Franche-Comté. Ce choix méthodologique répondait pour nous à une double contrainte. D'une part l'IUFM de Franche-Comté était le seul à avoir institutionnalisé, dans le cadre des formations transversales, un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles commun à l'ensemble de ces PLC2 ; d'autre part, l'effectif des professeurs stagiaires en EPS y était trop restreint pour fonder une véritable analyse comparative (13 PLC2 EPS en deux années). Il nous a semblé nécessaire de regrouper les réponses des professeurs stagiaires en EPS des

deux IUFM à l'issue de la dernière séance menée de part et d'autre en analyse des pratiques. Nous avons conscience que ce choix introduit un biais méthodologique qui mérite d'être discuté, du fait même que la comparaison ne peut s'effectuer à dispositif constant.

Notre choix se fonde pour une bonne part sur le constat d'une assez grande homogénéité des cadres mobilisés des deux côtés. Tous deux insistaient sur la mise en place d'un processus groupal d'entraide et de co-construction du sens des pratiques à partir de situations professionnelles vécues et concrètes qui étaient relatées oralement par différents participants. Le cadre initié reposait sur un contrat de communication partagé qui insistait tout à la fois sur l'écoute empathique, l'absence de jugement, la parole en « je », la confidentialité et la liberté de présentation. L'analyse y était majoritairement orientée par une lecture psychosociologique (analyse des relations intersubjectives), mais aussi socio-institutionnelle et clinique (mais sans analyse du transfert), et parfois didactique. Les points de centration portaient à la fois sur l'identification de situations signifiantes et la résolution des problèmes qui se posaient aux enseignants débutants dans une perspective de développement professionnel (étayage des identités et ajustement de l'agir professionnel). Le nombre de séances, l'effectif des groupes, la masse horaire étaient par ailleurs pratiquement équivalents.

Les thématiques abordées étaient au final globalement identiques : focus sur les premières séances d'enseignement, situations professionnelles diverses liées à l'organisation de l'activité, énoncé de consignes, enrôlement des élèves, problèmes disciplinaires, sécurité, gestion de conflits etc. Les deux dispositifs semblaient tous deux posés en lien avec la nécessité forte d'une formation de formateur. Ce dernier point nous a semblé essentiel afin de développer une professionnalité spécifique à l'animation des groupes d'analyse des pratiques professionnelles qui passe à la fois par un changement de posture (de la formation à l'animation) mais aussi par une prise en compte des aspects psychosociaux liés au fonctionnement des groupes restreints (Anzieu et Martin, 1982 ; De Visscher, 1991 ; Minary, 2005).

Il restait néanmoins quelques divergences avec d'un côté un véritable dispositif institué, commun à tous les PLC2, décrit dans le plan de formation, dégagé de tout espace d'évaluation, supervisé par un professionnel extérieur à l'IUFM, et de l'autre, une simple mise en place de séances d'analyse de pratiques à l'intérieur de la composante disciplinaire avec un groupe composé exclusivement de professeurs EPS. L'IUFM de l'université de Franche-Comté proposait, d'une séance à l'autre, un protocole unique et

constant pouvant se décomposer en six étapes : objectifs et cadre de fonctionnement, invitation pour chacun à explorer une situation professionnelle, présentation par un participant, phase de questionnement dans une perspective d'explicitation, analyse collective et enfin reprise de parole par la personne exposante. L'IUFM de l'université de Bourgogne mettait, quant à lui, en place différentes formes de progressivité dans les exercices proposés (travail sur les postures, GEASE, panier de récits, Outils de Développement en Formation Professionnelle, ligne de vie, jeux de rôles etc). Ces différents exercices devaient permettre le développement d'un « savoir analyser » en EPS comme dans les autres disciplines (Loizon, 2009).

5. Principaux résultats et discussion

Concernant, dans un premier temps, les seuls professeurs stagiaires en EPS des IUFM des Universités de Bourgogne et de Franche-Comté, nous constatons que la distribution de leurs réponses dans nos différentes catégories issues de l'analyse de contenu est très proche et ce pour les trois questions ouvertes. Malgré la faiblesse des effectifs qui en relativise la portée, nous obtenons au test du khi carré les valeurs calculées de respectivement 3,55 pour un degré de liberté égal à 3 ; de 1,90 pour un degré de liberté égal à 4 et de 1,56 pour un degré de liberté égal à 2 ; ce qui nous amène, pour chaque question ouverte, à accepter l'hypothèse nulle d'indépendance entre nos deux modalités croisées (catégories de réponses et groupes de stagiaires EPS dijonnais ou bisontin). La répartition des réponses semble bien indépendante du groupe EPS considéré ; ce qui constitue *a posteriori* un élément de renforcement de notre choix initial de regroupement des stagiaires EPS des deux IUFM.

5. 1. Prise d'information

En ce qui concerne la prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation (première question ouverte du questionnaire), les réponses s'organisent de manière différentielle autour de nos quatre principales catégories (figure n°1) : la conduite de l'élève (12 % des réponses pour les PLC contre 16 % des réponses pour les PLC EPS), le rôle et les pratiques du professeur (37 % vs 49 % des réponses), la gestion de la classe (24 % vs 16 % des réponses), l'équipe éducative, l'établissement et les partenaires (21 % vs 16 % des réponses des PLC EPS).

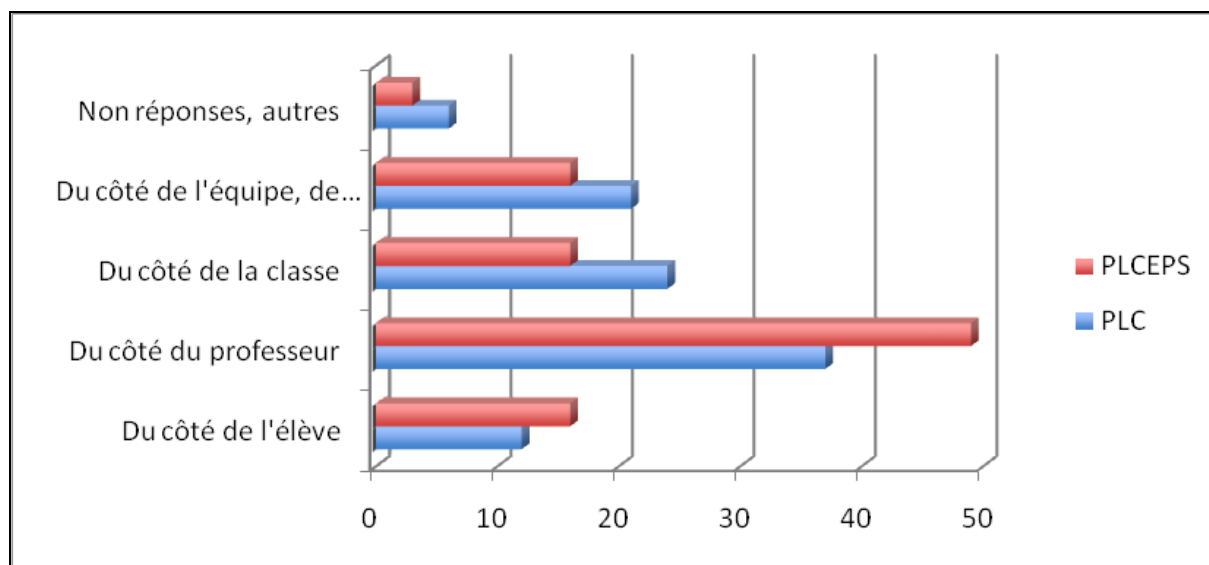


Figure 1. La prise d'information à partir des éléments nodaux de la situation PLCEPS vs PLC

Au test du Khi carré, nous obtenons une valeur calculée de 11,2 pour un nombre de degré de liberté égal à 4. Nous sommes amené à rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance entre nos deux modalités croisées (au seuil de $P < .02^*$). Nous pouvons donc inférer un lien statistique entre d'une part, la répartition des réponses dans nos quatre catégories et d'autre part, l'appartenance à un des deux groupes de professeurs stagiaires (EPS ou non).

Concernant la conduite de l'élève, les professeurs stagiaires, toutes disciplines confondues, relèvent principalement le tutoiement, le manque de respect dû au professeur, le refus d'obtempérer, la recherche du conflit ainsi que la provocation. Nous relevons une inflexion spécifique concernant les professeurs d'EPS autour des aspects liés à la mise en danger d'autrui et à la sécurité du groupe. Contrairement aux PLC des autres disciplines qui manifestent davantage leur réprobation du fait qu'une telle insolence de la part d'un élève soit possible tout en insistant sur la gravité de l'acte commis formulé le plus souvent sur un registre « moralisant » fortement marqué.

La pratique du professeur est analysée essentiellement autour du questionnement de la pertinence de son action : pertinence de sa réponse, pertinence de l'écriture des règles, de l'exclusion, de la confiscation ; ainsi que de ses conséquences : perte de crédibilité, manque d'autorité, débordement, déstabilisation, impuissance, insatisfaction ; nécessité de restaurer un dialogue avec l'élève et le reste de la classe.

Cette catégorie apparaît particulièrement différenciatrice (12 points d'écart entre les deux groupes) et pourrait indiquer une centration privilégiée, dès la prise d'information, sur des

couplages structurels entre action et situation, c'est-à-dire sur les interactions d'un acteur avec son environnement, plus marquée chez les stagiaires EPS (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008).

Le niveau de la classe peut sembler relativement moins investi chez les professeurs stagiaires en EPS que pour ceux relevant d'autres disciplines (16 % des réponses contre 24 %). Cela semble dû en grande partie au fait que ces derniers surinvestissent les réponses renvoyant au caractère inadapté et très insuffisant de la sanction contrairement aux PLC EPS dont la majorité des réponses concernant ce registre renvoie à des interrogations et réflexions plus générales autour du système de sanction, à des controverses autour des droits et devoirs de chaque partenaire, etc...

Enfin, concernant la vie scolaire et l'établissement (16 % des réponses pour les PLC EPS vs 21 %), la prise d'informations privilégie principalement le rôle inadapté de la médiation du principal et, dans une moindre mesure, la faiblesse de la réflexion, de la gestion collective et du soutien de la part de l'équipe éducative.

5. 2. Représentation du travail d'analyse de pratiques en contexte

La deuxième question ouverte du questionnaire (*sur quoi, selon vous, le travail du groupe permettrait-il de mettre l'accent ? Avec quels enjeux, quels effets, quelle finalité ?*) nous permet d'appréhender comment les professeurs stagiaires se représentent en contexte la spécificité d'un travail d'analyse des pratiques professionnelles à partir de la situation présentée.

Une première surprise concerne la faiblesse de la dimension « conative » dans l'expression des réponses des professeurs stagiaires en EPS. L'ensemble des réponses concernant une restauration narcissique de l'image de soi, du soutien, de la réassurance et de la déculpabilisation de la part du groupe de pairs représentent au total moins de 4 % de l'ensemble des réponses des PLC2 EPS contre plus de 16 % chez les professeurs stagiaires d'autres disciplines (figure 2).

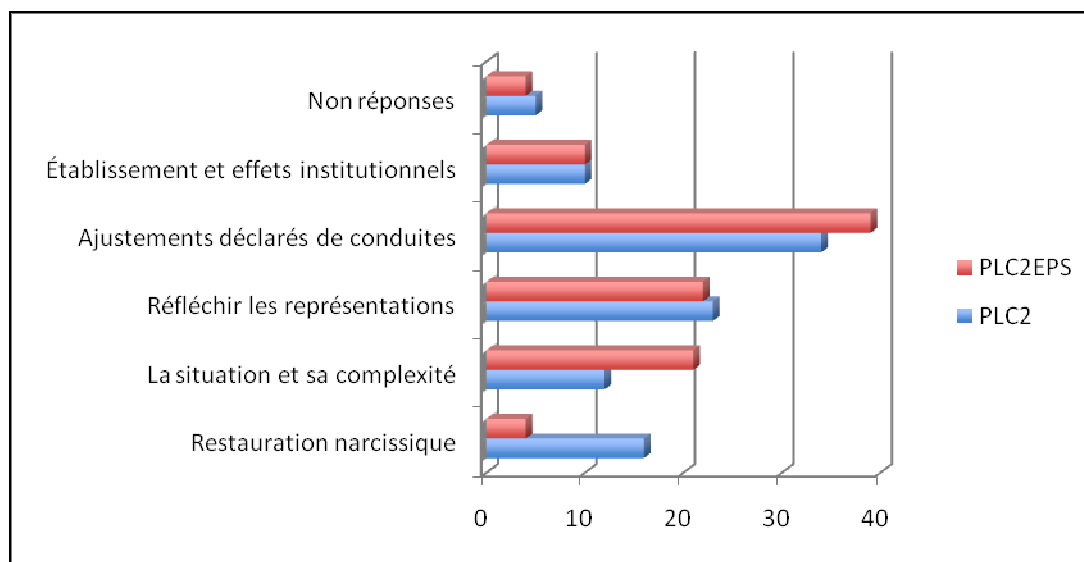


Figure 2. Perception du dispositif en contexte par les stagiaires PLC2 vs PLC2EPS

La dimension réflexive, constituée à partir d'échanges, de questionnements et de réflexions collectives, traduit pour les jeunes enseignants le « noyau dur » du travail en analyse des pratiques. Elle représente respectivement 53 % des réponses des PLC EPS (contre 46 % pour les PLC d'autres disciplines). La réflexion concerne tout d'abord le travail d'exposition et d'explicitation centrée sur la complexité de la situation (21 % du total des réponses chez les PLC EPS contre seulement 12 % pour les autres). Elle concerne ensuite l'analyse des représentations des acteurs : représentations et attitudes du professeur, détermination des causes de la conduite de l'élève, réflexions autour de la profession, du contrat, du système de sanction etc. (respectivement 22 % et 23 % des réponses). Elle traduit enfin les aspects intra-établissement (10 % des réponses des deux côtés) : réfléchir au système de sanction, à la collaboration avec l'administration, au rôle de l'équipe éducative, à la restauration du dialogue avec l'élève, etc...

Nous relevons enfin de nombreuses réponses renvoyant à l'ajustement des comportements ainsi qu'à la recherche de conduites plus adaptées : confronter différents modes de réaction, rechercher collectivement des options, travailler sur la pertinence des réponses à mettre en œuvre en référence à des classes de situation, gérer un moment de crise (respectivement 39 % des réponses chez les professeurs en EPS et 34 % pour les autres).

Au test du khi carré, la valeur calculée est de 15,1 pour un nombre de degrés de liberté égal à 5 ; ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance entre nos deux modalités croisées (PLC EPS vs autres disciplines et répartition des cinq catégories de réponses) aux principaux seuils usuels ($p < .01^{**}$).

De manière générale, les représentations des jeunes professeurs semblent osciller entre deux centrations principales ; la première étant plus présente chez les PLC EPS :

- une centration concernant davantage la situation et le problème exposé autour d'une démarche pouvant s'apparenter à de la résolution de problèmes (analyse de la situation dans toute sa complexité, ajustement des conduites etc.) ;
- une centration en direction de la personne exposante dans une perspective de remaniements des identités professionnelles et s'étayant davantage sur des soutiens groupaux et de la compréhension empathique.

Nous ne retrouvons par ailleurs, chez les professeurs stagiaires en EPS, (et contrairement aux autres), aucune centration marquée sur les dysfonctionnements de l'élève, qu'elle soit plutôt d'orientation « moralisante » ou « pathologique ».

5. 3. Évaluation de la pertinence des dispositifs d'analyse des pratiques

Cette évaluation correspond plus particulièrement à la troisième question ouverte du questionnaire. Elle déborde le travail effectué pendant les séances d'analyse de pratiques professionnelles et concerne plus largement l'intérêt de ce type de dispositifs dans la formation et au-delà. Les réponses obtenues apparaissent à la fois denses et nuancées chez l'ensemble des PLC. En ce qui concerne les PLC2 EPS, 99 % des réponses mettent en avant des aspects du travail jugés positivement contre 87 % chez les professeurs d'autres disciplines. Ces chiffres relativement élevés soulignent le fait que ces dispositifs sont largement plébiscités par la plupart des professeurs stagiaires de lycée et collège de toutes disciplines.

La grille d'analyse de contenu que nous avons construite nous permet de déterminer trois « méta-catégories » dans lesquelles les réponses se distribuent de manière homogène. Ces trois « méta-catégories » illustrent les principales fonctions psychologiques liées à la dynamique des groupes restreints (Anzieu et Martin, 1982 ; Blanchet et Trognon, 1994).

Tout d'abord une fonction « contenante », traduisant l'appartenance à un collectif professionnel ; celle-ci renvoie directement à la qualité des échanges, à l'écoute, au développement de la compréhension empathique, au partage, à la mutualisation ainsi que, de manière plus générale, à la restauration narcissique (33 % du total des réponses pour les PLC EPS contre 39 % pour les autres). Ces chiffres contrastent particulièrement avec la question précédente, l'évaluation de l'intérêt du travail mené en analyse de pratiques fait, cette fois, la part belle aux facteurs conatifs. On peut éventuellement y voir une certaine reconnaissance du fait que le développement professionnel touche aussi à la dimension affective du sujet (figure n°3).

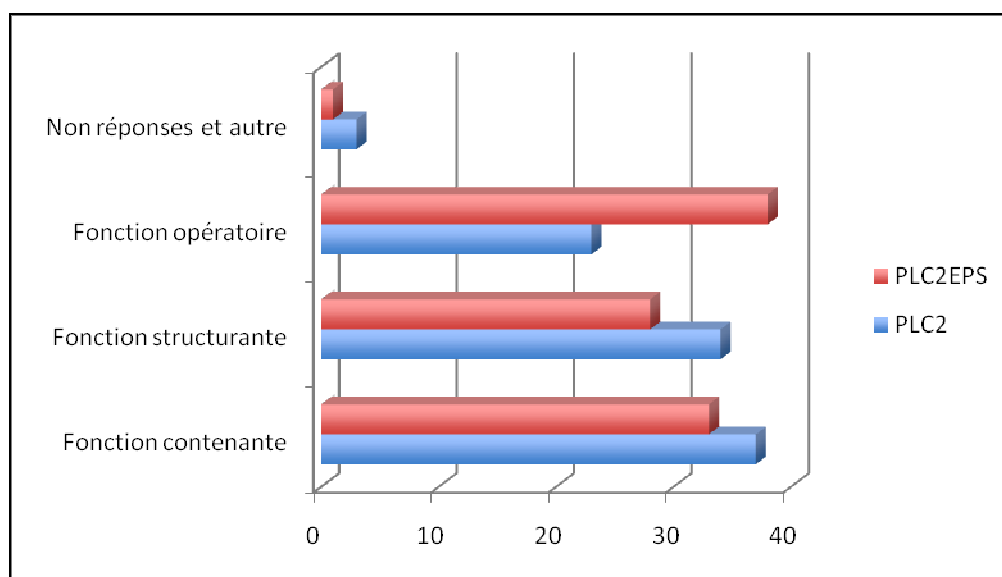


Figure 3. Les trois grandes fonctions du groupe d'AdPP PE2 vs PLC2

Ensuite, une fonction « structurante » qui renvoie au développement de compétences à l'analyse. Cette fonction caractérise l'établissement progressif d'une posture réflexive à travers la prise en compte de la complexité, du questionnement, de l'explicitation, de la confrontation et de la réflexion (28 % du total des réponses pour les PLC EPS contre 35% pour les autres).

Enfin, une fonction « opératoire » qui spécifie davantage l'ajustement des pratiques déclarées (recherche de nouvelles pistes, résolution de problèmes, généralisation d'options, amélioration des pratiques, évolutions professionnelles (38 % du total des réponses pour les PLC EPS contre 23% pour les autres). Cette dernière catégorie apparaît ici encore comme particulièrement différenciatrice.

Au test du khi carré, la valeur calculée est de 9,85 pour un nombre de degrés de liberté égal à 3 ; ce qui nous amène à rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance entre nos deux modalités croisées (PLC EPS vs autres disciplines et répartition de ces trois catégories de réponses) aux principaux seuils usuels ($p < .002^*$).

Ces résultats plaident en faveur d'une spécificité EPS concernant les représentations qu'ont les professeurs de l'intérêt d'un travail en analyse des pratiques professionnelles. Les deux premières dimensions, contenante et structurante, y apparaissent moins marquées. Par contre, nous relevons chez les stagiaires EPS une nette surévaluation des aspects opératoires spécifiquement liés à ce type de travail.

6. Conclusion

Nous avons tenté de spécifier dans cette recherche comparative la structure des représentations construites par des professeurs stagiaires en EPS à l'issue d'un travail mené en analyse des pratiques professionnelles. Pour ce faire, nous avons comparé une population de 30 professeurs stagiaires en EPS issue de deux IUFM à une population de référence de 140 PLC2 de toutes disciplines. Après avoir relevé une très forte homogénéité des réponses entre les deux groupes EPS venant de deux IUFM, nous constatons des différences significatives avec les professeurs stagiaires issus d'autres disciplines et ce, à tous les stades de l'enquête.

Dès la prise d'information, nous constatons chez les PLC2 EPS une plus grande centration sur les aspects relevant plus spécifiquement de la pratique du professeur associée à une sensibilité plus forte concernant la mise en sécurité du groupe. La représentation du travail à partir de la situation présentée, se caractérise par une dimension « conative » assez peu présente chez eux avec, par contre, un surinvestissement du travail réflexif prenant appui sur une explicitation centrée sur la complexité de la situation. Enfin, concernant l'évaluation de ces dispositifs, nous relevons plus particulièrement chez les PLC2 EPS une reconnaissance très forte de l'utilité de ce type de travail avec un accent tout particulièrement mis sur la dimension opératoire liée à l'aménagement et à l'ajustement des conduites du professeurs face à la situation proposée.

Nos résultats soulignent assez nettement l'impact d'une discipline (ici l'EPS) sur la structure des représentations construites à l'issue d'un travail en analyse de pratiques, aussi bien en ce qui concerne la construction de l'identité que dans le registre de l'agir professionnel.

Le travail d'AdPP, qui contribue à organiser une réflexion et une mise en cohérence entre les principales théories du sujet et ses pratiques effectives (Nadot, 2003), est un véritable travail de conceptualisation de l'activité enseignante. Selon Pastré (2006), tout apprentissage professionnel formalisé implique un travail de conceptualisation. Celui-ci se déroulerait en deux temps : l'apprenant identifierait tout d'abord les relations de détermination entre les différentes variables de la situation en construisant un modèle cognitif de l'activité, puis, dans un second temps, il développerait par la pratique un modèle opératif lui permettant d'analyser et de piloter la situation. Ce modèle opératif semble particulièrement important dans les activités complexes où la dimension corporelle

est importante. Nul doute pour nous que les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles contribuent pour une part à cette articulation.

Bibliographie

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2002). Démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du « savoir-enseigner ». In L. Talbot, M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Anzieu, D. Martin J-Y (1982). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beillerot, J (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 346, 12-13.
- Blanchard-Laville, C et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : l'Harmattan.
- Blanchard Laville C., & Nadot S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.
- Blanchet, A., & Trognon, A. (1994) *La psychologie des groupes*. Paris : Nathan.
- Boutin, R. (2001). L'analyse réflexive et l'éducation : un état des lieux perspectives nord-américaines. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 109-129). Paris : L'Harmattan.
- De Visscher, P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 1(5). 58-78.
- Levain, J.P., & Minary, J.P. (à paraître). L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM, dispositifs et niveaux d'institutionnalisation. *Recherche et Formation*.

- Loizon, D. (2009). Le « *savoir analyser* » sa pratique professionnelle des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 303-322). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Loizon, D. (2006). *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS*. Dijon : SCEREN, CRDP Bourgogne.
- Méard, J., & Bruno, F. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Paris : Sceren-CNDP.
- Minary, J.-P. (2005) Collectifs et cadres de travail dans les impossibles métiers de la relation. *Revue internationale de psychosociologie*, Eska.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et pratiques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Nadot, S. (2003). Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. *Actes de l'université d'automne*, DESCO. CRDP Basse-Normandie, 15-22.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois, G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Plaken, B., Hambleton, R., & Jaeger, R. (1997) : A new standard-setting method for performance assessments: The dominant profile judgment method and some field-test results, *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 400-411.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval et Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.-M. (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*(pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2003). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. *Actes de l'université d'automne*. DESCO. CRDP Basse-Normandie, 48-57.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

eJRIEPS 21 juillet 2010

Wittorski, R. (2003). Rapport « analyse de pratiques et professionnalisation : l'étude des dispositifs d'analyse de pratiques proposés par l'IUFM de Bretagne » CNAM, Paris.